

Семенець С. П.,
*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики
 навчання математики, фізики та інформатики
 Житомирського державного університету імені Івана Франка*

ФЕНОМЕН ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В РОЗВИВАЛЬНОМУ НАВЧАННІ

За результатами змістово-теоретичного та структурно-системного аналізу розкрито зміст і структуру педагогічної діяльності в розвивальному навчанні. Обґрунтовано думку, що концепція моделі педагогічної діяльності О. К. Дусаविцького дозволяє дослідити процес становлення й розвитку педагога як особистості, професіонала і творця. Особистісні чинники педагогічної діяльності в розвивальному навчанні представлено як його іманентно властиві атрибути, серед яких виокремлено ключову професійно-особистісну позицію педагога щодо питання взаємовідношення навчання, розвитку і виховання.

Ключові слова: педагогічна діяльність, розвивальне навчання, професійно-особистісні якості вчителя.

По результатам содержательно-теоретического и структурно-системного анализа раскрыто содержание и структура педагогической деятельности в развивающем обучении. Обосновано мнение, что концепция модели педагогической деятельности А. К. Дусавицкого позволяет исследовать процесс становления и развития педагога как личности, профессионала и творца. Личностные факторы педагогической деятельности в развивающем обучении представлено как его имманентно присущие атрибуты, среди которых выделено ключевую профессионально-личностную позицию педагога по вопросу взаимоотношения обучения, развития и воспитания.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, развивающее обучение, профессионально-личностные качества учителя.

The results of theoretical and content-structural and system analysis to reveal the contents and structure of educational activities in developing education. Substantiated the view that the concept of educational models of AK Dusavytskiy allows to investigate the process of formation and development of the teacher as an individual, professional and creator. Personality factors of educational activities in developing training presented as inherent in its attributes, including the key singled professional personal position on the issue of the relationship of teacher training, development and education.

Key words: pedagogical activity, developing education, professional and personal qualities of the teacher.

Забезпечення повноцінного особистісного розвитку – засаднича вимога й необхідна умова модернізації освітянської галузі держави, її інтеграції в європейський і світовий освітній простір, що посутньо відповідає сучасним соціальним запитам на культурноосвічену, культуротворчу та свободолобну особистість. У зв'язку з цим змістового й системного аналізу потребує один із особливих видів соціальної діяльності, до якої належить професійно-

педагогічна. Специфіка педагогічної діяльності досліджується в роботах В.В. Давидова, О.А. Дубасенюк, О.К. Дусавицького, М.В. Камінської, Н.В. Кузьміної, С.Д. Максименка, Л.М. Мітіної, В.В. Репкіна, В.О. Сластьоніна, І.С. Якиманської та інших. Зміст і структура професійної діяльності вчителя студіюються в працях О.Б. Воронцова, І.А. Зязюна, Л.І. Іванцевої, Є.І. Ісаєва, А.Ф. Ліненко, І.П. Підласого, П.І. Підкасистого, А.А. Реана та інших. Особливостям професійної діяльності вчителя математики присвячено наші новітні дослідження [12].

Мета статті – проаналізувати зміст і структуру педагогічної діяльності в розвивальному навчанні, з’ясувати її особистісні чинники.

Психологічна структура діяльності, яка визначена О.М. Леонтьєвим і його науковою школою, слугує теоретичною основою для вивчення особливостей педагогічної діяльності: її структури та специфіки функціонування. Погоджуємося з тим, що в історичному плані педагогічна діяльність реалізує функцію забезпечення наслідування. На думку М.В. Камінської, історичне наслідування здійснюється в двох формах: науково-заданій і культурно-заданій. У рамках науково-заданої форми сутність педагогічної діяльності полягає в адаптації для підростаючого покоління етапності наукового прогресу, що розкривається і будується як ретрансляція, повідомлення. Культурно-задана педагогічна діяльність розкривається через „спілкування різних форм розуміння”, що виявляється в *знаходженні педагогом способів ініціювання пізнавальної активності учнів з подальшим їхнім звертанням до суб’єкта педагогічної діяльності*. Якщо ідеальний предмет вивчається суб’єктом у його генетичному зв’язку з природою норм діяльності, тобто як образ, ідеал, то він виконує вже не відтворювальну, а творчу функцію людської уяви [6].

На наш погляд, саме в культурно заданій формі актуалізується суб’єкт-суб’єктна поведінка учасників навчально-виховного процесу (вчителя й учнів), реалізується перетворювальна функція й розвивальна роль діяльності, у процесі якої предмет пізнання вивчається з позиції його культурно-історичного становлення та розвитку (генези).

З огляду на два типи діяльності – ретрансляційна і продуктивна (творча), український психолог О.К. Дусавицький виділяє два типи педагогічної діяльності. До першого типу педагогічної діяльності належить діяльність ретрансляційна, а до другого – діяльність-„спілкування”, діяльність-„посередництво” [2, с. 9]. Педагогічна діяльність першого типу передбачає повідомлення, розповідь і монолог; за іншого - організовується спілкування, співпраця і діалог (полілог). На функціональному рівні діяльність-ретрансляція характеризує адаптивну педагогічну діяльність, що націлена на зміну зовнішніх факторів, відтворення наперед заданого зразка. Діяльність-співробітництво або розвивальну педагогічну діяльність визначає продуктивне перетворення, можливість реалізації внутрішніх потенцій особистості.

Таким чином, перший тип педагогічної діяльності є зовнішньо-

орієнтованим та ієрархічно організованим відповідно до галузевих (предметних) і методичних складових. Діяльність-співробітництво є внутрішньо-орієнтованою, оскільки передбачає створення умов для особистісного розвитку суб'єктів навчання.

Теоретичний аналіз наукової психолого-педагогічної літератури [1; 2; 7; 5; 8; 9] дозволяє констатувати, що дослідники в цілому виділяють три основні компоненти педагогічної діяльності.

1. Педагогічні цілі й задачі. Структуру педагогічної діяльності формує ієрархія цілей і задач (загальних, часткових, оперативних), які ставляться залежно від вибраного моменту навчально-виховного процесу. З позицій діяльнісного підходу педагогічна діяльність може розглядатися як процес постановки та розв'язування системи педагогічних задач, що в кожному конкретному випадку передбачає виконання цілком певної ієрархії дій і операцій.

2. Педагогічні засоби і способи розв'язування поставлених задач. З огляду на те, що педагогічні задачі поділяються на дидактичні та виховні, засоби і способи педагогічного впливу можуть бути двох видів. За першого виду впливу (дидактичного) педагог орієнтується на:

- вибір та структурно-дидактичний аналіз навчального матеріалу, що дозволяє визначити зміст і структурні компоненти методичної системи навчання;
- засоби активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів (студентів);
- способи реалізації розвивальної та виховної функції навчання;
- шляхи і способи індивідуалізації та диференціації навчального процесу (реалізації стильового підходу в навчанні).

Другий вид впливу (виховний) передбачає зорієнтованість педагога на:

- вибір і застосування прийомів і способів самореалізації, самоактуалізації, виявлення особистісних здібностей у педагогічній роботі;
- педагогічні засоби і способи особистісного розвитку й виховання учня (студента).

3. Самоаналіз та самооцінка виконаних педагогічних дій. Третій компонент педагогічної діяльності є рефлексивним, оскільки передбачає усвідомлення й коректування педагогом своєї праці. Рефлексія виконаних педагогічних дій, наявного рівня педагогічної майстерності здійснюється через самоаналіз цільового, змістового (задачного), процесуального компонентів та результату виконаної діяльності.

Серед зазначених компонентів педагогічної діяльності саме другий дозволяє практично встановити, до якого типу вона належить. В основі педагогічних засобів і способів розв'язування поставлених задач лежить система дій, яка обумовлює і процес, і результат діяльності. У педагогічній практиці можна виділити дві принципово різні системи дій, що відповідають двом типам педагогічної діяльності: *діяльність-ретрансляція*, *діяльність-співробітництво*. Перша система педагогічних дій реалізується через чітку регламентацію поведінки об'єкта педагогічного впливу (учня чи студента),

жорсткий контроль і оцінку результатів діяльності, задання готових зразків мислення, навчання і виховання. Інша система педагогічних дій передбачає діалог, співпрацю, відмову від наперед заданих способів діяльності, спрямована на створення умов для саморозвитку, самовиховання, становлення особистості школяра чи студента.

Таким чином, специфіка педагогічної діяльності як цілісного утворення визначається системою освіти (прийнятою концепцією), загальними цілями, шляхами їх досягнення, особливостями змістової та процесуальної складової методичної системи навчання. У сучасному навчальному процесі реалізуються дві принципово різні системи педагогічних дій, що репрезентують суб'єкт-об'єктні чи суб'єкт-суб'єктні (міжособистісні) відносини.

Особливості педагогічної діяльності в психолого-педагогічній системі „Розвивальне навчання” почали вивчатися лише в останні роки, коли були одержані результати, пов'язані з проблемами формування навчальної діяльності учнів початкової школи.

У концепції педагогічної діяльності Л.М. Мітіної праця вчителя являє собою деякий багатовимірний простір, який містить три взаємопов'язані простори: *особистість педагога, педагогічна діяльність, педагогічне спілкування*. В організованому навчально-виховному процесі названі три простори перебувають у складних діалектичних зв'язках, за яких кожний простір виступає то передумовою, то засобом, то результатом розвитку. Квінтесенцією педагогічної діяльності слугує *процес цілісного розвитку особистості*, у якому навчання виступає провідною складовою. У структурі педагогічної діяльності дослідниця виділяє три складові: педагогічні цілі й задачі; педагогічні засоби і способи розв'язування поставлених задач; аналіз і оцінка педагогічних дій. Основоположним утворенням у структурі особистості вчителя, за Л.М. Мітіною, є *педагогічна спрямованість* як стійка домінуюча система мотивів, у структурі якої виділено три напрямки: орієнтація на дитину, орієнтація на себе, орієнтація на предметний аспект професії вчителя. На думку дослідниці, поняття „*педагогічна компетентність*” може бути розкрите як утворення, до якого належать знання, вміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні та розвитку особистості. Окрім педагогічної спрямованості, педагогічної компетентності, до важливої складової особистості педагога віднесено емоційну гнучкість, під якою розуміється поєднання емоційної експресивності та емоційної стійкості [10].

Концепція професійного розвитку педагогів розвивальної освіти розроблена М.В. Камінською [7; 8]. Рушійною силою професійно-педагогічного розвитку, на думку дослідниці, є перетворення статусу педагогічної діяльності як самодостатньої (монологічної) і включення її в іншу діяльність (діалогічну). Педагог розвивальної освіти (на відміну від сучасної традиційної) виконує особливі культурологічні функції смислового й діяльнісного контексту, які можуть здійснюватися за суб'єкт-суб'єктних

відносин та організованого навчального діалогу. Відповідно до досліджень М.В. Камінської педагогічна діяльність у системі розвивального навчання передбачає такі професійні дії:

- цілепокладання, що будується відповідно до принципу „оберненого ходу”. Учитель спочатку прогнозує особистісно значущий результат для учня, а потім вибирає засоби та ставить ціль;

- виконавська частина дії вчителя, яка реалізується не через демонстрацію і наслідування, а на основі принципу „захованого динамічного доповнення дій”;

- педагогічна рефлексія, що здійснюється за принципом інтерпретації результатів навчальної роботи залежно від виконання навчальних дій.

У створеній концепції провідною педагогічною здібністю є самокомунікація, що полягає у відтворенні ситуації вибору і невизначеності, стимулює професійний розвиток у навчальній діяльності [7].

О.К. Дусавицький розробив концепцію моделі педагогічної діяльності в системі розвивального навчання. Основоположною є ідея автора про те, що сутність педагогічної діяльності розкриває *процес саморозвитку*. На думку дослідника, педагогічна діяльність має розв’язувати дві взаємопов’язані задачі: *забезпечення процесу розвитку особистості дитини і постійної самозміни самого вчителя* [2]. З огляду на вищезазначене, О.К. Дусавицький виділяє три основні компоненти в структурі педагогічної діяльності.

Перший компонент (проектувальний) передбачає проектування саморозвивальної педагогічної системи „педагог – дитина”. Зміст цього компонента розкривається через вибір і конструювання педагогічних засобів (визначення змісту знань, представлення його як системи навчальних задач); планування розв’язування навчальних задач згідно зі структурою навчальної діяльності; розроблення методичного забезпечення навчального процесу з використанням різних форм співробітництва; визначення способів контролю й оцінки засвоєння учнями навчальних дій, способів розв’язування навчальних задач.

Другий компонент педагогічної діяльності є *управлінським*, його зміст розкривається як безпосереднє управління процесом розвитку школярів. Реалізація цього компонента зумовлюється основними позиціями, які може займати педагог.

1. Змістово-предметна позиція полягає в представленні змісту навчальної діяльності у формі навчальних завдань.

2. Психологічна позиція забезпечує організацію процесу розв’язування навчальної задачі відповідно до психологічних закономірностей розгортання навчальної діяльності.

3. У методичній позиції вчитель здійснює відбір і реалізацію конкретних методичних прийомів і способів, що слугують розгортанню навчальної діяльності. Відповідно до етапу розв’язування навчальної задачі, типу уроку, педагог організовує колективні та колективно розподілені форми роботи школярів, розробляє та використовує засоби навчальної діяльності.

Методична позиція вчителя втілюється через індивідуальний підхід, варіативність поставлених завдань відповідно до зони найближчого розвитку суб'єктів навчання і передбачає дотримання низки вимог: *дискредитація споживацького мотиву та установки на готові знання; формування пізнавального інтересу та активізація мислительної діяльності; структурованість навчального предмету та системність здобутих знань; розв'язування стратегічної задачі й повне розуміння теоретичної проблеми; квазі-дослідницький зміст діяльності та рефлексія способу мислення* [3, с. 62-77].

4. Позиція управління передбачає самоорганізацію діяльності педагога, її рефлексію, на основі чого приймається рішення про вибір тієї позиції, яка необхідна в конкретний момент (предметна, психологічна чи методична). Саме позиція управління дозволяє постійно утримувати загальну логіку розвитку колективного й індивідуального суб'єкта діяльності, миттєво реагувати на зміни, що відбуваються в цьому процесі.

5. Особистісну позицію педагога О.К. Дусавицький називає „суперпозицією в педагогічній діяльності”, оскільки головною її метою є виховання особистості. Реалізація такої позиції передбачає встановлення не просто суб'єкт-суб'єктних, а міжособистісних відносин; вихід за межі навчальної діяльності та застосування інших, ніж у навчальній діяльності, засобів спілкування (ідентифікації, емпатії). На індивідуальному рівні, як зауважує психолог, визнається рівність педагога і школяра, вони стають рівними в моральному, загальнолюдському сенсі як „унікальні індивідуальності”.

Третій компонент педагогічної діяльності (рефлексивний) передбачає аналіз (самоаналіз), зіставлення з програмою і коректування одержаних педагогом результатів процесу формування навчальної діяльності. Фіксуються новий досвід, власні висновки та відкриття, здобутки та знахідки дітей, на основі чого ставляться нові педагогічні задачі. Це дозволяє зробити висновок про те, що педагогічна діяльність у системі розвивальної освіти має ознаки *саморозвивальної системи* [2, с. 40].

Проведений аналіз наукових концепцій педагогічної діяльності дозволяє зробити висновок про наявність у них близьких за змістом теоретичних положень. Кожна з моделей, окрім визначених структурних компонентів педагогічної діяльності, передбачає вплив особистісного чинника. Однак саме характеристика педагогічної діяльності як саморозвивальної системи дозволяє дослідити процес становлення й розвитку педагога і як особистості, і як професіонала, і як творця. З іншого боку, прийняття в наших дослідженнях концептуальних ідей про розвиток здібностей (обдарованості) особистості, формування навчальної діяльності учнів (навчально-професійної діяльності студентів), слідування принципу розвивальної наступності навчання зумовлюють дотримання концепції моделі педагогічної діяльності, розробленої О.К. Дусавицьким.

Цілісна педагогічна діяльність розгортається відповідно до визначених

структурних компонентів, а її ефективність обумовлюється, передусім, рівнем розвитку *особистісних рис і якостей педагога*. Вивченню особистості педагога присвячено праці як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Результати досліджень висвітлено в теоріях учителя-фасилітатора (К. Роджерс), творчого вчителя (Ш.О. Амонашвілі, В.І. Загвязницький, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьміна, В.М. Максимова, А.А. Реан), самозміни вчителя (О.К. Дусавицький, М.В. Камінська, Л.М. Мітіна, В.В. Рєпкін, Н.В. Рєпкіна), професійного становлення вчителя (А.М. Алексюк, О.А. Дубасенюк, М.І. Жалдак, З.І. Слепкань).

На думку К. Роджерса, найпродуктивнішою особистісною позицією вчителя є відкритість власним думкам, почуттям і переживанням, заохочення та довіра можливостям учнів, емпатійне розуміння. Основою такої позиції слугує сформована система цінностей: *розуміння значущості іншої людини, здатність до особистісного вибору та особистісної відповідальності, значущість радості учіння як творчого процесу* [11].

Теорії самозміни педагога постулюють, що педагог нового типу, з одного боку, створює оптимальні умови для розвитку позитивних потенцій кожного учня, а з іншого – сам активно залучений до процесу пізнання життя. Розвиток учня та вчителя проходить синхронно, однак у вчителя цей процес розпочинається значно раніше. Концептуальним є положення про те, що суб'єкт у своїх діях, у актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється та реалізовується – він у них формується та визначається. У зв'язку з цим встановлюється шлях і ставиться *провідна педагогічна задача, сутність якої в організації реальних, творчих діянь суб'єкта навчання* [11].

Проведений під керівництвом О.К. Дусавицького генетико-моделюючий експеримент дозволив визначити основні вимоги до професійних якостей педагога в системі розвивальної освіти [2, с. 44]:

1. Необхідною умовою є наявність у педагога особистісної складової. Вона виявляється в широті та стійкості інтересів до світу, які за своїм змістом орієнтовані на виявлення сутності речей і явищ. Окрім цього, особистісна форма поведінки передбачає спосіб самоуправління в системі відносин, коли інший суб'єкт розглядається не як засіб, а тільки як мета.

2. Досягнення цілей і розв'язання завдань розвивальної освіти можливе лише за умови суб'єкт-суб'єктних відносин. Прийняття такої світоглядної установки педагога проектується в особливий виховний діяльності. У зв'язку з цим, як зауважує дослідник, особистісні якості педагога мають розглядатися як професійні, без яких неможливою є реалізація педагогічної системи, спрямованої на виховання цілісної особистості.

3. Оскільки особистість проявляє себе в колективній діяльності, в умовах діалогу, то важливою рисою педагога розвивальної освіти є здатність до організації колективно розподіленої навчальної діяльності й управління нею, що забезпечує розвиток особистості як суб'єкта навчання.

Підбиваючи підсумки функціонального аналізу структури педагогічної діяльності в системі розвивальної освіти, О.К. Дусавицький робить висновок про

те, що педагогічна діяльність є одним із різновидів дослідницької діяльності, де педагог вносить дещо нове, відкрите в ході процесу саморозвитку. Така педагогічна кваліфікація дозволяє педагогу бути майстром, тобто реалізувати себе як індивідуальність [2, с. 45].

Експериментальні дослідження, проведені з метою вивчення досвіду педагогічної діяльності, виявлення особистісних якостей педагога нової освітньої парадигми, дозволили констатувати таке:

1. У системі термінальних цінностей педагога розвивальної освіти переважають цінності „творчості”, „розвитку”, „мудрості”, „свободи”. Пріоритетною життєвою цінністю виступає саморозвиток, спрямованість на самозміну, самовдосконалення й самоактуалізацію. Основу системи інструментальних цінностей складають цінності, пов'язані з орієнтацією на інших: „чуйність”, „сміливість у відстоюванні власної думки”, „широта поглядів”.

2. Домінуючим стилем взаємодії педагога з колегами є *співробітництво*, що підтверджує засвоєння технології навчального діалогу в процесі організації навчальної діяльності. Саме здібність до діалогу в психології розвивальної освіти виділяється як універсальний показник сформованості особистості педагога.

3. Вивчення самооцінки педагогів розвивальної освіти показало, що для них характерною є *адекватна самооцінка*. Загалом у педагогів розвивальної освіти фіксується сформована здібність до рефлексії й адекватного сприймання власного „Я”, вони позитивно ставляться до вибору своєї професії.

4. У потребово-мотиваційній сфері домінуючою є *внутрішня мотивація особистості* педагога до розвитку, перевага професійного стилю розвитку – „активний розвиток”. У особистісному плані стиль „активний розвиток” характеризується постійним динамічним процесом самозміни, використанням усіх можливостей для саморозвитку.

5. Взаємодія педагога розвивальної освіти з іншими характеризується середнім рівнем розвитку здібності до *самоконтролю*. Невисокий рівень самоконтролю пояснюється відкритістю особистості педагога, виявленням особистісних переживань та емоцій як необхідних умов встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин.

6. *Емпатія* як здібність співпереживати іншій людині, здатність відчувати все те, що відчуває інша людина, є характерною рисою педагога розвивальної освіти. Проявом емпатії слугує „відчуття” іншої людини, відсутність конфліктної поведінки, намагання будувати партнерські та рівноправні відносини, прийняття компромісних рішень.

7. Педагог розвивальної освіти характеризується високим рівнем розвитку здібностей до *теоретичного узагальнення*, а професійно значущий показник його мислення – *гнучкість*. Примітно, що готового сценарію навчального заняття в цій системі немає, педагог має „на ходу” перебудовувати перебіг заняття залежно від індивідуальних особливостей суб'єктів навчального пізнання [2].

Зазначені особистісні якості педагога забезпечують його розвивальну професійно-педагогічну діяльність, реалізацію розвивального навчання не тільки за формою, але й, що головне, за змістом. Тому названі якості особистості педагога в розвивальному навчанні можуть бути названі як професійно-особистісні.

Таким чином, одна із ключових проблем розвивального навчання пов'язується з кваліфікацією вчителя, яка не обмежується засвоєнням предмета та володінням методикою його навчання. Розвивальна педагогічна діяльність передбачає *актуалізацію здібностей організовувати повноцінну навчальну діяльність учнів (процес учіння), а отже, забезпечити їхній особистісний розвиток у трьох вимірах: діяльнісному, генетичному, соціально-психологічно-індивідуальному*. Особистісними чинниками цієї діяльності слугують такі іманентно властиві атрибути психолого-педагогічної системи „Розвивальне навчання”:

1) визнання учня як суб'єкта навчальної діяльності, необхідності суб'єкт-суб'єктних і міжособистісних відносин у навчально-виховному процесі, відмовлення від авторитарної педагогіки й утвердження гуманістичної педагогіки співробітництва та навчального діалогу (полілогу);

2) відмова від традиційної освітньої установки на готові знання, способи діяльності та мислення;

3) орієнтація на процес діяльності, проектування, прогнозування та діагностика її результатів;

4) внутрішня мотивація, особистісна зорієнтованість на саморозвиток, самореалізацію та самоактуалізацію в професійно-педагогічній діяльності;

5) система професійно-педагогічних компетентностей (особистісних, управлінських, предметних, психологічних, методичних);

6) цінності творчості, свободи та співпраці як ознаки особливого професійно-педагогічного стилю;

7) здібності до науково-теоретичного узагальнення, варіативність і гнучкість мислення;

8) концептуально-парадигмальне мислення, здатність сприйняти інноваційну освітньо-виховну парадигму;

9) культуросвіченість, обізнаність в історії науки та мистецтва;

10) почуття гумору (здатність створити позитивний психологічний клімат) та емпатія (здібності співпереживати іншій людині, відчувати те, що відчуває вона);

11) рефлексія своєї особистості, виконуваної професійно-педагогічної (інноваційної) діяльності.

Підсумовуючи зміст педагогічної діяльності в розвивальному навчанні, акцентуючи увагу на значущості особистісних чинників, зауважимо, що готовність до такої діяльності визначається, передусім, власною професійно-особистісною позицією педагога стосовно сутності навчально-виховного процесу, розв'язання однієї з найголовніших проблем педагогіки й педагогічної психології: *в якому взаємовідношенні перебувають три головні*

категорії – навчання, розвиток і виховання? Якщо дотримуватися концептуального положення про те, що навчання має передбачати, насамперед, розвиток (навчання є формою розвитку особистості), який іде з середини, ґрунтується на вроджених задатках і розвинених здібностях; виховання здійснюється в таких формах співробітництва в навчальній діяльності, де учень зберігає свою особистісну цілісність (принцип єдності навчання і виховання), то це є свідченням усвідомленого вибору педагогом розвивальної освітньої парадигми, його готовності до засвоєння системи розвивального навчання не тільки за формою, але й за змістом. Якщо ж вважати, що навчання, виховання і розвиток – це три загалом непов'язані між собою процеси; навчання – це, передусім, формування, що здійснюється ззовні і являє собою „процес подолання природних нахилів і заміщення їх здобутими під зовнішнім натиском навичками” [4], то така професійно-особистісна позиція педагога несумісна і з теорією, і з практикою розвивального навчання.

Особливостям професійної діяльності вчителя математики в системі розвивального навчання будуть присвячені наші подальші роботи.

Література

1. Воронцов А. Б. Учебная деятельность: введение в систему Д. Б. Ельконина – В. В. Давыдова / А. Б. Воронцов, Е. В. Чудинова. – М. : Рассказовъ, 2004. – 304 с.
2. Дусаицкий А. К. Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к личности : [учеб. пособие] / А. К. Дусаицкий, О. Н. Погребняк. – Харьков : Изд. центр Харьковского национального ун-та им. В.Н. Каразина, 2006. – 200 с.
3. Дусаицкий А. К. Развивающее образование: теория и практика. Статьи / А. К. Дусаицкий. – Харьков : ХНУ. – 2002. – 146 с.
4. Дьюи Джон. Демократия и образование / Джон Дьюи [пер. с англ. В. Нагдасева]. – М. : „Педагогика-Пресс”, 2000. – 384 с.
5. Жалдак М. І. Професійна діяльність вчителя та інформаційні технології / М. І. Жалдак // Освіта. – 2004. – № 11. – С. 5.
6. Каминская М. В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя / М. В. Каминская. – М. : Смысл, 2003. – 285 с.
7. Каминская М. В. Проблема освоения учителем деятельности в системе Эльконина – Давыдова / М. В. Каминская // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 49–59.
8. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности : автореф. дисс. на соиск. уч. степ. доктора пед. наук (по психологии) / Н. В. Кузьмина. – Л., 1965. – 39 с.
9. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1998. – 98 с.
10. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 215 с.
11. Роджерс К. Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. – 1990. – № 2. – С. 58–65.
12. Семенец С. П. Методологія і теорія розвивального навчання математики : [монографія] / С. П. Семенец. – Житомир : Вид-во О. О. Овенок, 2015. – 236 с.